

アブダクションと社会科学習

Abduction and Social Studies

川 本 治 雄

Haruo KAWAMOTO

2004年10月12日受理

キーワード アブダクション 授業 社会認識 社会科学習 小学校

(抄録)

社会科学習を展開するとき、子どもの内面で起こる「推論」を取り上げ検討を加えた。基本的には池田久美子の論文『『はいまわる経験主義』の再評価』の検討を通して、アブダクションの意味を考察した。続いて、授業実践との関わりで子どもの社会認識の発達の検討をした。

1. はじめに

社会科教育をめぐる課題は山積している。教育内容と教材という観点からみると、教育内容そのものだけでなく、教育内容の決定に関わるプロセスにおいても多くの主張がある。さらに、教材においては、社会事象における同一素材を扱いながらもそれぞれの段階での「教材化」の観点が異なってくる。

例えば小学校でどのように扱うか、中学校では、高校ではという校種やそれぞれの学校を取り巻く地域のあり方が反映した「教材化」でなくてはならない。具体的な子どもを前にした社会科学習は、その子どもの発達とのかかわりでの検討を迫られるのである。

このような検討を個々に行うためには、子どもの認識の発達や社会認識の発達についてのすじみちが準備されなくてはならない。では、「児童生徒の小学校から高校までの社会認識はどのようにして深まり、判断力は高まっていくのか。この点については、国立大学付属学校連盟の研究会の一つの成果として確認されている。」とし、次のようにその成果が紹介されている。¹⁾

その内容は、児童・生徒の社会認識の発達過程の概略であり、次のようにまとめることができる。

- ①幼稚園から小学校1年ぐらいの段階では、自分が体験したできごとを時間のものさし上に位置づけるにしても、かなり粗雑にしかできない。
- ②しかし、そうした認識が、各学年ごとに1年間の内でも教師側の適切な題材の提示によって、急速に確実、広範なものになっていく。
- ③4年生ごろには、児童間の刺激のしあい、競争意識の顕在化などによって、さらに認識は確実なものになっていく。
- ④小学校の高学年になる頃には、ものごとを位置づけるものさしを1本から2本にふやして、判断するこ

ともできるようになる。

- ⑤中学校では、x軸とy軸を直行させた第1象限から第4象限の場での位置づけの意味を学ぶことによって生徒の認識はより細かく、数量的な差異も考慮したものへと高まる。(2次元レベルの平面的・相対的認識)

- ⑥中学校後半から高校1、2年の時期になると、平面的・相対的な把握だけではなく、歴史的・社会的意味や位置づけを明確に識別することに強い関心と学習意欲を示す。(3次元以上の多次元、立体的なレベルの認識)

こうした発達と社会認識にかかわる研究成果は、極めて少ない。限られた時期における個別の認識に関わるものはあるものの、社会認識として社会科学習に対応する研究成果は少なく、「社会認識」の発達に関わった検討や理論化は遅れている。

社会認識を構成する歴史認識や空間認識などの個々の分野においても、認識の類型化を図り個別的、具体的な変容や変化を量的に把握する取り組みが行われてはいるが、総合的、総体的な観点からの取り組みとなるとその分野の研究が進んでいない。²⁾

社会科学習(高校における地理歴史科・公民科を含んで)が、「暗記社会科」「知識伝達社会科」の克服を掲げて『考える社会科』『見方・考え方を育成する社会科』へと取り組みの重点を移してきている中で、最近では、高校における地理歴史科(日本史)の分野での授業実践が取り上げられ検討されるようになってきている。³⁾

このような状況で、発達の視点を中核に据えた研究が社会科教育を進める上で不可欠の課題となっている。そこで、「知識」獲得の過程を授業との関わりで明らかにするために、本稿では、まず、子どもの内面で

起こる「推論」を取り上げ検討を加えたい。基本的には池田久美子『『はいまわる経験主義』の再評価』⁴⁾の検討を通して、アブダクションの意味を考察する。続いて、授業実践との関わりで子どもの社会認識の発達の検討を進める。

2. 池田論文の評価

(1) 池田の学習論

池田は学習を「コードの増殖」ととらえる。「学習とは、コードの増殖過程である。それは、新たなコードを作り出す創造的な営みである。」「今後の学習に役立ち、働きうるようにコードを増殖させることである。」この増殖過程として「仮説」「演繹」「帰納」というパースの探求の方法としての3段階説を引用し、コードの増殖の道筋を明らかにした。

こうしたコードの増殖を図るためには、すなわち「学習」を成立させるためにはアブダクションが不可欠であると、この重要性を説いたのである。このような学習観は社会科教育の分野ではどのように評価されたのであろうか。

池田論文では、アブダクション（仮説的推論）を使いながら既存のコードをもとに新しいコードを増殖していくという学習観が展開されているが、この提起は、「方法論」的な関心で取り上げられていった。⁵⁾

「この池田の論文は、社会認識教育の中に初めて仮説的推論を導入したというだけでなく、新しい学習観にもとづく授業理論構築の可能性を示唆していたという意味でも大きく評価できよう。しかし、系統学習を否定し経験学習を再評価したいとする池田自身の思いは、その関心を新しい授業理論の構築に向かわせなかった」⁶⁾のである。

ここで池田の論の展開に着目してみよう。

池田は、経験主義教育論争の馬場氏の問題解決の学習とそれへの桑原氏の反論を紹介し、「知識」のあり方についての両者への批判を通して、学校以前・学校外と学校内の知識を統一的に把握する視点が欠如していることを指摘する。さらに、子どもの内部の知識の生長過程を連続的にとらえる視点が必要であると主張する。

また、学習の基礎として馬場氏が「能力」を、桑原氏は「知識」（意味の固定した名辞または命題）を問題にし二者択一の問いをたてているが、2元的に分裂した理論的枠組みで経験学習をとらえてきたのは誤りであるという。そして、こどもが「はいまわる」中で育成されているのは「知識」の習得とは違う、2元的に分裂した枠組みではとらえ得ない学習が展開されているとし、これは、知識生長のための不可欠の基礎を作っているのだと結論づけている。⁷⁾

知識再生の量によって、知識習得の成果を評価する

のではなく、知識の習得とは違う学習の展開でとらえることや、「はいまわる」過程で、知識生長のための不可欠な基礎を手に入れているという観点から検討すべきだという指摘は、体験的活動を重視する最近の授業の傾向と併せて重要な視点である。

(2) アブダクション

学習とはコードの増殖であるとした池田は、「このためには、アブダクションが不可欠である。アブダクションによって、まず、暫定的にコードを変える試みがなされなければならない」というように、コードの変更とアブダクションを関連づけている。

続いて、「学習をこのようにとらえると、その基礎として何が必要かが見えてくる。学習の基礎は、以降の学習過程においてコード増殖が活発におこなわれるための要件を整えることである。特に、コード増殖の前提であるアブダクションが活発に行われるための要件を整えることである。この要件を整えば、アブダクションは活発に引き起こされ、コードが増殖する。この要件を整えることこそが、学習の基礎を作ることにほかならない。」⁸⁾

さらに、多様な系列での解釈と多様な複合的論述を生成しうるコードでなければならないという。それは、コードが豊かな命題生成力をもつということであり、これがアブダクションを活発に引き起こすために、コードが充たしていなければならない要件となる。この上で、池田の次の指摘に注目したい。

「アブダクションを種々の性質を統一的な性質に統合することだととらえ」「知識が次第に普遍性・一般性を高めていく過程である」とした点である。最初是一般性に乏しくても、豊かな性質の項を持っていれば、次第にそれらを統合して一般性を高めることが可能となるというのである。

(3) 「経験」と「知識」

池田は、「経験」と「知識」との2元的分裂を批判し、この枠組みをコードの増殖という概念を使って次のように整理した。

「『経験』とは、濃密なテキストの獲得である。より正確に言えば、記号を濃密なテキストとして解釈することを可能にするコードの生成である。『知識』とは、コード全体を指すものである。より正確に言えば、種々のコードの集合体である。」⁹⁾

知識と経験をコードという概念を使って統一的に把握し、アブダクションが起こる要件を備えることによって学習を活性化させることができるととらえたのである。

しかし、ここでの大きな課題は、どのようなアブダクションを学習者に起こさせるかということに対する発達論的な見方にはふれていないことである。池田は、

経験主義におけるごっこ遊びの事例「マーケットごっこ」を取り上げ、その再評価を力説することに終わっている。

たとえば、小学校の低学年（小学校1、2年生）の子どもの発達と中学年の発達の特性に着目すると、両者にコードの持つ豊かな命題生成力が保障されていたとしても、コードを増殖させる主体としての子どものあり方、認識の発達状況など発達論的な見方を前提にしなければならない。そしてこのことは、授業実践の上からもきわめて重要な課題である。

一言で言えば、認識の発達における学習主体者としての子どもの内面の検討が必要となる。このこと抜きには、学習として厚みのある内容＝豊かな細部をもつことの検討が具体性をもたなくなる。それは、「思考の大きな転換時期」に中学年が位置付いているからであって、発達論からのアプローチが不可欠となる。

3. 子どもの発達と認識

（1）「学習としての見方」「発達としての見方」

日々成長していく子どもの姿を、様々な経験や活動との関係でとらえたとき、子どもの活動や経験および子どもの成長のプロセスを、「学習」としてみるのと、「発達」としてみるのとではどのような違いがあるのかを田丸敏高は次のように表示している。

「学習的な見方は①科学・技術の体系などの文化遺産を基準に子どもの成長を考え、②領域固有な知識や技能の習得や進歩を追い、③学習の順序を明らかにしようとする。これに対して、発達の見方は、①活動の主体である子ども自身に即して子どもの成長を把握しようとし、②子どもをめぐるさまざまな関係全体の中で行動の変化をとらえようとし、③子どもの成長の道筋をいくつかの時期区分によって示そうとする。」¹⁰⁾

（2）認識と思考

「認識」ということは広い意味を持っているが、ここでは記憶や思考に至るさまざまな過程を含むものとして位置づけ、認識を形成する一部分として思考をとらえることができる。一方、認識は思考の中で知識を目指した行為という観点からみると思考の部分形成するものとしても位置づけることができる。

社会科学習という点からとらえると次のようなとらえ方が、有効である。

「知識を目指すという認識には、いくつかの基本的な特徴がある。認識においては、単に実際の問題が解決されればいいというのではない。第1に、主体の側に知的な関心・興味が芽生えていることが必要である。第2に、知識は何かのこぼれ（記号）によって表現せざるをえないので、認識する主体には、相応の言語能力があることが前提とされる。第3に、認識は、こと

ばの定義を通じて物事の質を識別したり、事象の因果関係を説明したりすることであるから、主体に物事に対する理論的な態度が求められることになる。こうした特徴を持った認識の主体は、個別教科の学習で習得されるというより、まさしく子どもの発達全体の中で形成され则认为られる。」¹¹⁾

4. 小学校社会科学習での方向性

—「労働・生産」を軸として—

子どもの学習した内容をことばで確定しようとするとき、学習展開の中での活動と学校外の生活において知った事柄が複雑に絡み合っまるとまりをなしていることは、学齢期の子どもを取り上げても、より学年が下がるほど顕著に表れる。学習における「知識」のあり方について、この事実を抜きに語ることはいできない。このことから、有効なアブダクションを導き出すためには、それに先立つ体験をどのように豊かにするかという取り組みとして新たな課題を発達との関わりで検討しなければならない。

社会科学習としてアブダクションを検討するとき、子どもの発達全体の中で形成していくべき方向性が重要となり、個別教科の中で習得すべき課題として提起すべきである。しかし学童期一つを取り上げてみても、教育課程上の区分が子どもの発達区分と一致していないことが教育実践の上から報告されている。したがって、「教育課程的には従来通りの低・中・高学年に区分するが、その内実として、低学年では幼児性の克服を、そして中学年ではいわゆる「九、十歳の節」の克服をそして高学年では思春期への克服を課題とする区分」¹²⁾とする発達の意義を重視した仮説を立てて検討を進める。

（1）小学校低学年

小学校の低学年において、社会認識や自然認識の基礎を、具体的な事象を取り上げ、体験的な活動を通して育んでいく時、子どもの生活や地域での生活の様子をどのように把握し「学習」を成立させるかという観点から検討しなければならない。

特に、社会認識育成の面からは、「もの」を手がかりに人との関わりを重視しながら、子どもたちの住んでいる地域や生活に根ざした内容を、「労働と生産」という視点から押さえることが重要である。

これは、子どもたちの生活が、「消費」生活にどっぷりとつかっている現状に目を向け、消費者としての「わたし」を起点にして、そこにとどまるのではなく、わたしにつながる「もの」を生み出し（生産）、その「もの」を生産するための働き（労働）に着目させて学習を展開することを重視する。具体的には、それぞれの校区や生活圏において、地域の人々がどのように働いているかという姿を取り上げることである。場所やそ

こで人々が使っている道具や機械などを手がかりに、子どもの目を通してリアルにつかむことがポイントとなる。

農村地帯であれば、農業に関わって自分たちで稲を育てるという活動や野菜を育てるという活動をプロである農家の人の稲や野菜に対する専門的な技術や知識にふれることによって、農民の「知恵」に感動するという体験を大切にしたい。細切れでない、骨太の実践を地域における「生産と労働」にかかわって子どもの活動を組織しながら創造することが、アブダクションの多様性を保障し、意味の流動的な周縁部分において次々と新たな意味を付与しさまざまな解釈の仕方が生まれるのである。重要なことは、たとえアブダクションを起こさせても、アブダクションの内容が豊かにならないと結果としての学習効果は期待できないという事実である。

基本的には、「もの」が変化することに、ひとが関わり、そのひとの関わりによって引き起こされる多様な労働の姿をとらえるなかで、学習が保障されるのである。

「地域」を取り上げる上で、重要なのは、地域における子どもの生活との接点である。子どもの生活自体が地域における生産的な活動から遊離している中で積極的に地域に働きかけることによって授業を組み立てるという視点が必要である。

小学校における社会認識を育成する学習のポイントは、低学年だけでなく小学校高学年までを視野に入れても、地域における「生産と労働」という視点である。とりわけ、低学年での課題は、働く人がどのように具体的な仕事をしているかということを実実に即してつかむことである。

たとえば、家事労働を取り上げたとき、家の人が、どのような具体的な家事労働を、どのように分担して行っているか、そして、工夫して行われている作業が、なるほどどうなづける根拠をもっていることに気づくことによって、人間の「知恵」や「工夫」を実感を通してとらえるのである。具体的には、こうした内容が低学年での気づきの内実である。自分の住む身近な社会を相対化することによって得られる指導内容となる。したがって、体験活動によって身近な生活の中の事象を取り上げ、社会認識につながる事象を子どもがどのように豊かな視点でとらえたかが評価の対象とならなければならない。

事実に即して「見る目」を育て、目に見える「もの」に着目した実践が、体験的な活動を通すことによって展開されなければならない。このとき、学習者相互による学びの共同化を重視したい。子どもの意欲や関心を重視する実践が強調される中で、一人ひとりの学びが孤立してあるのではなく、お互いのとらえ方を交流することによってより多面的に、より深くなるという

点を重視しなければならない。授業における時間的にも空間的にも限定された中での活動だけでなく、日常の学校生活全体や家庭や地域での生活も視野に入れた、子ども相互のとらえ方や感じ方を語り合う中で進めることが、アブダクションを契機として、豊かにダイナミックに展開できる基礎を築くのである。

この時期の子どもの特性から日常的な働きかけを重視しながら授業としての構成や展開を考える必要がある。具体的には、生活を綴るという活動を教育活動全体の中に位置づけ、子どもの気づきや発見をとらえた働きかけができるような教育課程を組んでいくことが求められている。

(2) 小学校中学年

小学校中学年では、社会認識の分野においても、具体的思考から抽象的思考へと進む認識の飛躍を創り出す重要な時期にあたる。言語（ことば）を使って、抽象化するこの時期の認識の発達、事実をどのようにつかむかと同時につかんだものをどのようにことばで現すかという課題を抱えている。従って、比べること（比較）を通して「より具体的につかみ直す」ということを重視したい。このとき子どものつかみ方は、総合的ではなく一面的・断片的なことが多く、何回かのつかみ直しが必要になるし、比べることを通してよりリアルにつかむことのできる積極性を持ち合わせている。

こうした活動を引き出すのは、子どもの中に形成される事実に対して「おかしい」「変だ」「なぜ？」という疑問である。アブダクションによる追求・探求の姿勢を体を動かすことによって伸ばすことのできる重要な時期でもある。このとき、仲間と共に学ぶことを特に重視する必要がある。

社会科の学習を進めていく中での課題が、発展的に社会のしくみに迫っていくのもこの時期の特徴である。特に、地域での学習を中心にして、体験的な学習を通じて「問い」をどのように作っていくかという点での興味付けや整理が必要である。このことが、アブダクションによる授業の展開となる。

地域をフィールドとした地域学習の展開によって、具体的事実から抽象的なものへ、目に見える「もの」から目に見えない「もの」へ、生活の論理から科学の論理へと認識を飛躍させる可能性を含んでいる。具体から抽象への橋渡しの時期を、エネルギーに好奇心旺盛な活動（調べる、まとめる、発表する、比べる）によって丁寧に押さえることによって、外へ向かっての活動が中心になりがちな子どもに、課題意識（問い）を持続させ「見たこと」「聞いたこと」「思ったこと」などをことばでまとめることに重点を置かなければならない。

（３）小学校高学年

小学校高学年では社会科学習において、日常生活に関わる課題の追求を通した「基本的知識」の獲得を目指す学習を展開することになる。ものやひととの具体的な出会いを出発点にしながら、課題を明確にし、追求することに重点が移る。したがって、日常的な問題から出発し調査活動をすることによって、問題の核心へと迫るみちすじを重視する。このとき、学習の過程での「学び方」も重要ではあるが、学び方を通して獲得する「基本的知識」を定着させることが中心課題である。

基本的な知識とは、一定のまとまりのある事柄についての個々の知識の位置づけであり、基礎的な知識を使つての関係を説明できるという抽象的な位置づけを含んでいる。「学び」の一側面を強調する中で、「内容知」と「方法知」を対立させて、「教え」との関係でとらえるのではなく、基本的な知識という内容知は、その獲得の過程で方法知と共に重視しなければならない。この具体的な展開過程にアブダクションという推論形式を導入することになる。

高学年の学習では、学習の成果としての基本的な知識を個人的な活動によって獲得させるだけでなく、他の子どもたちとの学びの共有の中で、自分自身の学びとして意識させなければならない。これを学びの「相対化」とよぶ。たとえば、お互いの意見を聞くことによって、自分の考えていたこと、考えたことを学びの集団の中に位置づけながら学んでいくことは具体的な「方法知」の内容である。

５．中学校・高等学校での課題

中学校・高等学校では小学校高学年での学びを自我の確立と関わらせて追求することになる。

中学１、２年の時期は、基本的には小学校高学年の課題を引き継ぐことになるが、抽象化能力を動員して、基本的知識を広げていく。このとき、２次元のレベルで基本的知識の関係を整理することができる。たとえば地理的な分野で日本の国内において政府と政府に反対する勢力があるのと同じように、他の国においても互いに対立する勢力があり、それらの勢力が「貿易」という分野で利害関係を持っているという事実をとらえ、望ましい貿易のあり方と国内産業の育成という問題を多元的なレベルで考察できるようになる。つまり、獲得した「基本的な知識」を動員して、それらの関係を全体として把握することに中心が移る。

目に見える具体的な「ひとともの関係」から、見えない「ひととひとの関係」が考察でき、「基本的な知識」の関係を把握できる段階へと移る。

中学３年生から高校１、２年生の時期は、抽象的な概念操作に依拠した実践が展開できる。特に、自分と

は違う立場＝他者からの理解が可能になり、基本的な知識を体系的に組み立てた基礎概念へと進む。たとえば、基本的な知識の組み立てによって「植民地支配」や「階級」などの基礎概念の把握が可能になる。個々の知識の羅列ではなく、豊富な事実にもとづく個々の概念を形成していく取り組みが重要である。

「学ぶ（学習する）とは」という課題にこたえながら、自我の成長と関わらせて、学ぶことの意義や楽しさを具体的につかませることは、この時期の最重要ポイントとなる。ここでは課題の設定がその後の学習展開を決めることから、アブダクションを生み出す課題をどのように創り出すが鍵を握る。

宮原武夫は、著書で高校における歴史の授業に焦点を当てて、加藤公明実践を検討し次のように述べている。

加藤がはじめに示した事実＝教材は、「生徒の既習の知識や常識では納得（説明）のできない意外な事実である。生徒は彼らの、常識に反するこの意外な、衝撃的な事実を、既習の知識から類推して、なんとか理解し納得しようとするが、できない。意外な事実と常識との矛盾を解決するために、心の中で格闘がはじまる。この矛盾を意識させ、思考をうながすのが『仮説を立ててみよう』という教師の発問である。そしてこの仮説（予想）の検討を媒介として」「より本質的な問題を生徒自身が発見するのである。」¹³⁾

これに続けて、アブダクション＝仮説的推論について次のように述べている。

「しかし、仮説的推論は、あくまでも仮説の提示であり、問題の発見の方法に過ぎないから、歴史の多面的、実証的な研究にはとって代われない。歴史の本質に迫るためには、別の推論形式に進まなければならない。」「米盛裕二は、科学的探求の過程は①アブダクション（仮説的推論）の段階②演繹の段階③帰納の段階からなるとし『ある驚くべき現象から出発して、その現象についてある可能な説明を与えてくれるのがアブダクションまたはトロダクションであり、それが探求の第一段階を形成する』と述べている。」「仮説的推論を、歴史学習の場に意識的に活用するには、絵画資料や映像資料など、生徒の日常生活での直接経験に近い教材がより有効である。」¹⁴⁾

次に、高校３年生の時期についてふれると、この時期は、概念操作にもとづく抽象度の高い理論的な学習が可能となる。概念の操作によって社会事象を体系的に把握したり、より詳細な事実の発見を全体の中に位置づけたりすることによって、概念の理解も、より正確になる。歴史上の事象の原因やその影響を多面的・多元的にとらえることができる。したがって、「知識の注入」や「感情の移入」を排し、討論学習を取り入れた「考える学習展開」が求められる。

そして、基礎概念の獲得とそれに基づく社会事象の

概念的な認識の形成をめざすことができる。調査活動をするにしても、アブダクションにもとづき、先行調査を検討し、その中から課題を引き出し調査内容を決めていくなどの科学的・理論的な展開が可能になる。¹⁵⁾

6. おわりに

本稿では社会認識に関わる発達を取り上げ、教育実践の上から「アブダクション」を検討し、社会認識の発達にかかわってその意義を見いだそうとした。

授業実践の上からねらいや内容・方法が子どもたちの発達の課題に対応したとき豊かな教育実践が展開できるし、豊かな教育実践を検討すると子どもの発達課題をとらえたねらいや内容や方法が導き出される。

このことは、発達の筋道や発達段階などを描きながら日常的教育実践を進めることができたなら、子どもの実態から出てくるさまざまな課題が教育課題として把握できることにもつながることを意味している。今、学校教育の現場でどのような発達研究が求められているのかを明らかにしながら、それに基づく教科の研究が進められる基礎を築くことが必要である。

しかし発達についての全体的な仮説を立てても、教育実践に有効に機能させるためには個々の「身体・運動」「感情・意欲」「認識・操作」「社会性」などの基本的な領域における発達を明らかにし、それらを相互の関わりの中でとらえ、総合的に検討を進めなければ、今日の教育実践の提起する課題に応えることはできない。

注記

- 高嶋伸欣「複眼的思考を養うとはどういうことか—生徒の社会認識の発達に即して—」『迷走するディベート授業』同時代社1998年11月発行PP.25～26において、東京学芸大学付属小・中・高の社会科教員による共同研究がもとになって、付属連盟教科別研究会の分科会での論議を経て整理された。教育課程とのかかわりで子どもの認識の特徴を捉えた研究成果である。
- 総合学習を検討した船越勝は、「学校階梯と総合学習—その発達論的検討—」(『共同でつくる総合学習の理論』フォーラムA1999年7月発行)で、次のように指摘している。「これまでの総合学習の研究を見ても、その多くは、文部省の「総合的な学習の時間」と同じように学習形態や学習方法の視点が中心になっていて、必ずしも発達の視点を中核に据えた研究が行われてきたわけではなかった。また、発達の視点を持った総合学習の研究でも、教科内容と学習方法・学習能力の二元論の立場からそれは形式陶冶面、すなわち、子どもの学習の能力の発達が中心であった。」(PP. 79-80)
- 加藤公明の一連の実践の刊行が代表であるが、公民科(現代社会)でも実践が進められている。一例を挙げると、加藤公明『考える日本史授業』地歴社1991年、同『考える日本史授業2』地歴社1995年などがある。こうした子どもの側からの歴史のとらえかたを、実践史的に

位置づけたのが、宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店1998年である。日本社会教育学会でも研究発表や学会誌で取り上げられてきた。例えば滝口正樹論文「小・中・高校一貫の社会科教育理論の基本構成—宮原武夫の「社会認識形成の方法論」の構造の検討を軸として—」『社会科教育研究』No.72 1995年PP.27-38)などがあり、実践と理論の両面からの検討が「方法論」の側面から進められている。

- 池田久美子『『はいまわる経験主義』の再評価—知識成長過程におけるアブダクションの論理—』『教育哲学研究』1981年
- たとえば藤岡信勝『社会認識教育論』日本書籍1991年では、第1章の「子どもの認識を広げる指導の原則」のなかの第2節で「仮説的推論(アブダクション)と教材の条件」として仮説的推論の論理そのものを取り上げている(PP.23-26)が、授業方法としての指導の原則からの評価である。
- 西川満「新しい社会認識教育の創造—疑似体験探求学習の原理と構成—」(修士論文)1993年PP.22-23
- 池田久美子『『はいまわる経験主義』の再評価—知識成長過程におけるアブダクションの論理—』『教育哲学研究』1981年PP.18-21
- 池田久美子『『はいまわる経験主義』の再評価—知識成長過程におけるアブダクションの論理—』『教育哲学研究』1981年PP.27-28
- 池田久美子『『はいまわる経験主義』の再評価—知識成長過程におけるアブダクションの論理—』『教育哲学研究』1981年P.31
- 田丸敏高『子どもの発達と社会認識』法政出版1993年P.11
- 田丸敏高『子どもの発達と社会認識』法政出版1993年P.20
- 内海和雄「はじめに—発達理論と子ども像と教育実践」(『子どもの発達段階と教育実践』子どもと教育1994年4月臨時増刊あゆみ出版P.8)
- 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店1998年P.209
- 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店1998年P.210
- 子どもの社会認識の発達〈中学校・高等学校〉を表にすると以下の表ようになる。川本治雄「今日の教育と子ども 第2部 子どもの社会認識の発達」(『月刊滋賀の部落』330号2002年1月P.11)

生活年齢	学校等	事象の把握	社会認識の形成	論理の形成	備考
10	小	5	社会事象の概念的把握 (直接体験や経験を通して(感覚を) 通して)社会事象の具体相を把握)	科学的な基本的知識の獲得	C) 生活を踏まえつつ科学的な基本的知識の獲得
11	小	6		(小)社会事象から基本的知識へ	社会事象の具体相をふまえてつとまの知識(基本的知識)を獲得(例:政府・住民など)
12	中	1		(中)基本的知識の関係付け	
13	学	2		基本的知識から基礎概念へ	D) 基本的知識の操作による基礎概念の把握
14	校	3			社会事象の客観的把握。(自我の成立)基本概念の把握(例:階級、植民地支配など)
15	高	1		基礎概念をもとにした体系的理解の獲得	E) 基礎概念をもとに事象の科学的体系的理解
16	校	2			社会の体系的把握が可能。(社会的自我の成立)概念操作による、より正確な概念把握
17	大	1			
18	大	2			
19	大	3			
20	学	3		科学的概念操作(構造化)	
21	学	4		専門研究	